ISSN: 2358-8829

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PARA FAVORECER A PARTICIPAÇÃO E A APRENDIZAGEM

Daniela da Conceição dos Santos [1]
Edislane de Santana Santos [2]
Camila Vieira da Silva [3]

INTRODUÇÃO

Conforme previsto na Carta Magna Brasileira Vigente, a educação é um direito de todos um dever do Estado e da família. A educação deve ser assegurada a todas as pessoas, sem discriminação e com respeito às diferenças. No cotidiano escolar, entretanto, a garantia desse direito exige mais do que a matrícula e a presença física do estudante na sala de aula. É imprescindível organizar tempos, espaços, recursos, relações e propostas pedagógicas que possibilitem a participação efetiva de cada criança e o acesso ao conhecimento. Essa compreensão torna a inclusão um compromisso coletivo da escola e um desafio constante para os profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa etapa da escolarização, os processos de alfabetização, letramento, desenvolvimento do pensamento matemático, socialização e construção da autonomia acontecem de maneira articulada. As crianças apresentam ritmos, experiências, interesses e formas distintas de aprender. Quando há estudantes que demandam apoios específicos, a prática docente precisa considerar tais singularidades sem reduzir as expectativas de aprendizagem ou limitar as oportunidades de participação. O planejamento pedagógico, portanto, deve ser flexível, intencional e orientado pela identificação de barreiras e pela construção de possibilidades.

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Dom Bosco – SE. E-mail: danibio17@outlook.com;
[2]Graduada em Pedagogia pela Universidade Tiradentes – SE. E-mail: profedislaine@outlook.com;
[3]Mestra em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University. E-mail: camilavieiradasilva372@gmail.com;

ISSN: 2358-8829

A perspectiva inclusiva desloca o foco das supostas limitações individuais para a responsabilidade da escola em reconhecer e enfrentar barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e organizacionais. Isso não significa desconsiderar as necessidades de apoio de cada estudante, mas compreender que a aprendizagem se desenvolve na interação entre sujeito, contexto, mediação e oportunidades oferecidas. A diversidade presente na turma constitui parte da realidade educacional e precisa ser contemplada no planejamento de todos os estudantes.

O presente trabalho foi construído a partir das experiências de três docentes da Escola Municipal Carvalho Neto, situada no município de Simão Dias, Sergipe: duas professoras do 2º ano e uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental. Nas turmas acompanhadas há estudantes com diferentes necessidades de apoio, incluindo condições descritas no resumo da experiência como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e Deficiência Intelectual (DI). Diante desse contexto, as professoras desenvolveram estratégias para ampliar o envolvimento dos discentes durante as atividades, com o intuito de favorecer aprendizagens relacionadas, sobretudo, à alfabetização e à matemática.

A relevância deste relato está em compartilhar práticas que emergem do cotidiano da sala de aula e demonstram que a inclusão se efetiva por meio de decisões pedagógicas contínuas: observar, planejar, adaptar, mediar, avaliar e reorganizar. Não há intenção de apresentar um modelo único ou uma receita aplicável incertamente a todas as crianças, mas uniformizar caminhos que podem inspirar outras práticas docentes, desde que considerados os contextos e as necessidades de cada aluno em sala de aula.

O objetivo geral é apresentar e analisar estratégias pedagógicas inclusivas desenvolvidas por três docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando suas contribuições para a participação e a aprendizagem de estudantes da rede regular de Ensino da Educação Especial. Como objetivos específicos, busca-se: descrever os recursos e procedimentos utilizados; discutir a importância da flexibilização curricular e da mediação docente; identificar avanços observados nos processos de alfabetização, interação e aprendizagem matemática; e refletir sobre desafios e possibilidades para a consolidação de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, elaborado a partir das vivências pedagógicas de três docentes da Escola Municipal Carvalho Neto, localizada no município de Simão Dias, Sergipe. Participaram da construção do relato duas professoras que atuam no 2º ano e uma professora que atua no 3º ano do Ensino Fundamental. O foco da reflexão são as estratégias desenvolvidas em turmas que incluem estudantes com necessidades específicas de apoio, descritas no resumo como TEA, TDAH, TOD e Deficiência Intelectual.

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por permitir a descrição e a interpretação de práticas situadas no cotidiano escolar, considerando os sentidos atribuídos pelas docentes às estratégias e aos processos de aprendizagem observados em suas práticas. O relato não tem a finalidade de estabelecer relações causais entre uma estratégia específica e determinado resultado, nem de generalizar as situações das turmas descritas, para todas as escolas. Busca sistematizar experiências e discutir possibilidades pedagógicas contextualizadas.

As informações consideradas na elaboração do relato foram provenientes de observações sistemáticas realizadas durante as atividades, fichas de acompanhamento, registros pedagógicos e análise das atividades e produções feitas pelos estudantes. Esses instrumentos permitiram acompanhar aspectos relacionados à participação, interação, reconhecimento de cores, letras e números, escrita do próprio nome, leitura de palavras e pequenos textos e realização de operações matemáticas.

As estratégias descritas envolveram adaptação e flexibilização de atividades, utilização de recursos visuais e lúdicos, jogos pedagógicos, propostas em duplas e grupos, mediação individualizada e atividades diversificadas de alfabetização. A escolha das estratégias ocorreu em função das demandas identificadas às necessidades individuais e no cotidiano das turmas, considerando os objetivos de aprendizagem e as respostas apresentadas pelos estudantes às propostas.

ISSN: 2358-8829

A análise foi organizada de forma descritiva e interpretativa, agrupando os registros em eixos: participação e interação; alfabetização e linguagem escrita; aprendizagem matemática; e mediação e acompanhamento pedagógico. A leitura desses registros buscou identificar avanços percebidos pelas docentes e refletir sobre as condições que favoreceram o envolvimento de cada estudante no processo de Ensino e aprendizagem.

Registra-se como limite metodológico que o relato se apoia nas experiências e nos instrumentos pedagógicos descritos pelas docentes, não apresentando grupo de comparação, mensuração padronizada de desempenho ou acompanhamento longitudinal formal. Assim, os resultados são compreendidos como avanços observados no contexto das turmas e interpretados à luz dos registros disponíveis.

REFERENCIAL TEÓRICO

3.0 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITO À APRENDIZAGEM

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da educação como direito de todos e na compreensão de que a escola deve se organizar para acolher a diversidade humana. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) dispõe sobre a oferta da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino. Esses marcos legais sustentam a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) orienta a construção de sistemas educacionais inclusivos, nos quais os estudantes possam estar juntos, aprender e participar, considerando suas diferenças. O documento destaca a necessidade de reorganização das práticas e das estruturas escolares, bem como da oferta de atendimento educacional especializado como apoio complementar ou suplementar à escolarização, e não como substituição à classe comum.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 – reforça o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e à aprendizagem

ao longo da vida. A legislação prevê condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, com oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015). Assim, a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao estudante, à família ou ao professor de apoio: trata-se de um compromisso institucional e sistêmico.

No contexto da escola comum, a inclusão requer que o currículo seja acessível e que as propostas didáticas admitam diferentes formas de participação e expressão do conhecimento. Flexibilizar uma atividade não significa empobrecer o currículo ou retirar do estudante o direito de aprender conteúdos relevantes. Significa diversificar caminhos, suportes, linguagens, tempos e níveis de apoio para que os objetivos de aprendizagem possam ser alcançados de maneira significativa.

Mantoan (2003) discute a necessidade de transformar a escola para que ela acolha todos os alunos, rompendo com práticas homogeneizadoras que pressupõem uma única forma de aprender. Essa reflexão é especialmente importante nos anos iniciais, quando a comparação entre desempenhos pode produzir expectativas reduzidas e invisibilizar avanços individuais. Uma prática inclusiva reconhece os percursos singulares, sem perder de vista a participação no currículo comum e a construção de aprendizagens compartilhadas.

A inclusão também envolve a dimensão relacional. Pertencer ao grupo, ser ouvido, participar de brincadeiras, colaborar com colegas e ter suas produções valorizadas são experiências que contribuem para a aprendizagem e para a construção da identidade escolar. Por isso, estratégias inclusivas precisam contemplar tanto os objetivos acadêmicos quanto as interações, a comunicação, a autonomia e o sentimento de pertencimento.

3.1 A MEDIAÇÃO DOCENTE E A APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

A aprendizagem não ocorre de forma isolada. As interações sociais, a linguagem e a mediação de pessoas mais experientes desempenham papel importante na construção do conhecimento. Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores relaciona-se às experiências sociais e às mediações culturais. No ambiente escolar, essa compreensão destaca a importância

ISSN: 2358-8829

de organizar situações em que o estudante possa realizar ações com apoio, experimentar estratégias, compartilhar conhecimentos e ampliar progressivamente sua autonomia.

A mediação docente pode assumir diferentes formas: explicações em etapas, demonstrações, pistas visuais, perguntas orientadoras, retomadas, modelagem de procedimentos, uso de materiais concretos e acompanhamento individualizado. O apoio precisa ser ajustado à necessidade apresentada em cada situação. Em alguns momentos, o estudante pode realizar a atividade de forma independente; em outros, pode necessitar de orientação mais próxima. O objetivo é oferecer suporte suficiente para favorecer a participação e, sempre que possível, ampliar a autonomia.

Nos processos de alfabetização, é importante compreender que as crianças constroem conhecimentos sobre o sistema de escrita em ritmos e percursos diversos. A intervenção pedagógica precisa partir do que o estudante já sabe, propor desafios possíveis e criar oportunidades frequentes de leitura e escrita com sentido. Atividades com letras móveis, identificação do próprio nome, leitura de palavras, exploração de textos curtos, jogos de associação e propostas com apoio de imagens podem favorecer a aproximação com a linguagem escrita, desde que articuladas a objetivos claros.

Na matemática, materiais manipuláveis, jogos, situações-problema contextualizadas e representações visuais podem apoiar a compreensão de quantidades, relações numéricas e operações. O uso de recursos concretos não deve ser entendido como atividade meramente recreativa, mas como possibilidade de representar ideias, testar hipóteses e comunicar raciocínios. A passagem entre diferentes representações — objetos, desenhos, números e linguagem oral — amplia as oportunidades de compreensão.

A mediação também demanda escuta e observação. O professor precisa identificar quais elementos facilitam ou dificultam o envolvimento do estudante: extensão da tarefa, clareza das instruções, quantidade de estímulos, organização do espaço, previsibilidade da rotina, interesse pelo tema e disponibilidade de recursos. A partir dessas observações, pode reorganizar a proposta, preservando o objetivo pedagógico e modificando o caminho para alcançá-lo.

A parceria entre docentes, equipe gestora, profissionais do atendimento educacional especializado e famílias é igualmente relevante. A troca de informações

sobre interesses, formas de comunicação, estratégias que funcionam e necessidades de apoio, contribui para a continuidade das ações. Essa articulação deve respeitar a privacidade dos estudantes e evitar que diagnósticos sejam utilizados como explicação totalizante de seus comportamentos ou possibilidades de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os registros analisados pelas docentes apontaram avanços na participação, na interação e na aprendizagem dos estudantes envolvidos nas experiências. Esses avanços foram percebidos em diferentes dimensões do cotidiano escolar e não se limitaram ao desempenho em atividades escritas. A participação em propostas coletivas, a aproximação com materiais pedagógicos, a interação com colegas em sala de aula e a ampliação das possibilidades de realizar tarefas constituíram indicadores relevantes para a reflexão sobre a inclusão.

Participação e interação no cotidiano da sala de aula

A utilização de jogos, recursos visuais, atividades em duplas e propostas diversificadas contribuiu para ampliar as oportunidades de envolvimento. Quando as orientações foram apresentadas de maneira mais clara e as tarefas organizadas em etapas, as docentes observaram melhores condições para que os estudantes compreendessem o que era esperado e participassem das atividades. A mediação próxima, por sua vez, possibilitou retomar instruções e apoiar a continuidade da tarefa.

O trabalho em duplas e pequenos grupos mostrou-se relevante por criar situações de colaboração e contato com diferentes formas de resolver uma mesma proposta. A participação, contudo, não deve ser avaliada apenas pela permanência na atividade ou pela execução de uma resposta. Também é importante observar iniciativas de comunicação, escolhas, pedidos de ajuda, compartilhamento de materiais e envolvimento em momentos coletivos. Esses elementos ajudam a compreender a participação como processo amplo e continuo.

Os resultados reforçam que a inclusão demanda condições pedagógicas concretas. Não basta oferecer a mesma atividade, no mesmo formato e no mesmo tempo, a todos os

estudantes. É necessário identificar barreiras e disponibilizar apoios para que cada criança tenha oportunidades reais de participar. Essa compreensão está em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Avanços nos processos de alfabetização

No campo da alfabetização, foram observados progressos no reconhecimento de cores, letras e números, na escrita do próprio nome e na leitura de palavras e pequenos textos. O resumo da experiência destaca, ainda, o percurso de um estudante com TDAH e TOD que inicialmente reconhecia apenas letras e passou a realizar a leitura de pequenos textos, embora ainda sem fluência. Esse registro evidencia a importância de reconhecer os avanços em relação ao percurso do próprio estudante, sem ignorar que a fluência leitora continua sendo uma habilidade em fase de desenvolvimento.

A diversificação das propostas permitiu oferecer diferentes formas de aproximação com a linguagem escrita. O uso de materiais visuais, jogos e atividades graduadas pode favorecer a identificação de regularidades, a ampliação do repertório de palavras e a participação em situações de leitura. A mediação docente é essencial para que os recursos não se tornem atividades isoladas, mas componham um percurso de ensino que articule reconhecimento do sistema de escrita, leitura, compreensão e produção.

A leitura de palavras e pequenos textos representa um avanço importante, mas precisa ser interpretada em relação às condições em que ocorre: com ou sem apoio, em leitura compartilhada ou individual, com familiaridade prévia do texto ou diante de material novo. Registrar essas condições permite acompanhar com maior precisão o desenvolvimento e planejar intervenções adequadas. O relato não dispõe de medidas padronizadas de fluência, portanto não é possível quantificar o nível alcançado; é possível afirmar, com base nas observações relatadas, que houve ampliação das experiências de leitura.

Aprendizagem matemática

Na matemática, as docentes identificaram avanços na realização de operações e no reconhecimento de números. O uso de jogos e recursos manipuláveis oferece oportunidades para representar quantidades, estabelecer correspondências e experimentar

procedimentos. A mediação pode ajudar o estudante a relacionar a ação concreta ao registro numérico, tornando mais visíveis as etapas do raciocínio.

É importante que as atividades matemáticas mantenham situações desafiadoras e significativas. O estudante pode iniciar com apoio de objetos, desenhos ou quadros de referência e, gradualmente, avançar para registros mais abstratos, conforme suas possibilidades. A avaliação deve considerar estratégias utilizadas, compreensão das relações numéricas e capacidade de explicar ou demonstrar procedimentos, e não apenas a resposta final.

Acompanhamento, avaliação e planejamento

As fichas de acompanhamento, os registros pedagógicos e a análise das produções foram fundamentais para tornar visíveis os processos de aprendizagem. Esses instrumentos permitem identificar conquistas, dificuldades persistentes, apoios necessários e mudanças no envolvimento. Quando os registros são realizados de maneira contínua, oferecem subsídios para replanejar atividades e estabelecer objetivos possíveis e relevantes.

A avaliação inclusiva precisa ser processual e formativa. Isso implica observar o estudante em diferentes situações, valorizar as estratégias que utiliza, considerar as condições de realização da tarefa e oferecer devolutivas que orientem novos avanços. A comparação exclusiva entre estudantes pode ocultar progressos individuais e reforçar expectativas inadequadas. Por outro lado, reconhecer o percurso singular não significa deixar de ensinar conteúdos comuns ou de propor novos desafios.

Desafios e possibilidades para a prática docente

As experiências também evidenciam que a inclusão exige tempo de planejamento, materiais acessíveis, formação continuada, diálogo entre profissionais e apoio institucional. Em turmas heterogêneas, o professor precisa conciliar objetivos curriculares coletivos com intervenções diferenciadas. Essa tarefa torna-se mais viável quando a escola assume a inclusão como responsabilidade compartilhada, organiza momentos de planejamento colaborativo e fortalece a articulação entre sala comum e atendimento educacional especializado.

ISSN: 2358-8829

Outro desafio é evitar que o diagnóstico determine antecipadamente o que o estudante pode ou não aprender. Condições como TEA, TDAH, TOD e Deficiência Intelectual não se manifestam de forma idêntica em todas as pessoas. As decisões pedagógicas devem partir da observação concreta, do diálogo com a família e com os profissionais envolvidos e da avaliação das barreiras presentes no ambiente. O diagnóstico pode oferecer informações relevantes, mas não substitui o conhecimento pedagógico construído no cotidiano de cada estudante.

A experiência relatada demonstra que estratégias simples, quando planejadas com intencionalidade e acompanhadas de avaliação, podem ampliar as oportunidades de aprendizagem. O uso de imagens, jogos, materiais concretos, atividades em grupos e mediação individualizada não constitui solução universal; seu valor depende da adequação aos objetivos, às características da turma e às respostas dos estudantes. A reflexão coletiva das docentes contribui para transformar ações cotidianas em conhecimento profissional compartilhável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência apresentou estratégias pedagógicas inclusivas desenvolvidas por três docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Carvalho Neto, em Simão Dias, Sergipe, com o propósito de favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com diferentes necessidades de apoio. A análise das vivências destacou a adaptação e a flexibilização de atividades, o uso de recursos visuais e lúdicos, os jogos pedagógicos, as propostas em duplas e grupos, a mediação individualizada e a diversificação de atividades de alfabetização.

Os registros pedagógicos e as observações das docentes apontaram avanços na participação, na interação e em aprendizagens relacionadas ao reconhecimento de cores, letras e números, à escrita do próprio nome, à leitura de palavras e pequenos textos e à realização de operações matemáticas. Tais resultados reforçam a importância de acompanhar os percursos individuais e valorizar progressos construídos ao longo do processo, sem reduzir as expectativas de aprendizagem.

Conclui-se que práticas inclusivas requerem planejamento intencional, flexibilidade, observação contínua e avaliação formativa. A diversificação de recursos e estratégias amplia as possibilidades de acesso ao currículo e de participação nas experiências coletivas, desde que esteja vinculada a objetivos pedagógicos claros. A mediação docente e o trabalho colaborativo também se mostram fundamentais para identificar barreiras e organizar apoios adequados.

Portanto, como contribuição, o trabalho sistematiza experiências que podem ser adaptadas por outras escolas, desde que consideradas as condições institucionais, a realidade das turmas e as necessidades de cada estudante. Não se propõe a reprodução mecânica das atividades, mas a reflexão sobre princípios que orientam a prática: reconhecer potencialidades, diversificar caminhos, promover interações, acompanhar processos e assegurar o direito de todos à aprendizagem. A inclusão se fortalece quando deixa de depender de iniciativas individuais e passa a integrar o projeto pedagógico e a cultura da escola.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a oportunidade de submeter este trabalho ao CONEDU, uma experiência verdadeiramente incrível que me permitiu expandir horizontes e conectar-me com profissionais que fizeram e continuam fazendo parte do meu crescimento profissional.

Um agradecimento especial à minha amiga Camila, cujo encorajamento foi fundamental para que eu acreditasse nesta participação e superasse os desafios iniciais. Expresso também minha profunda gratidão à minha amiga Edislaine; ambas foram parceiras indispensáveis em toda essa jornada, oferecendo apoio, troca de conhecimentos e companheirismo essenciais para a realização deste trabalho. A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta conquista, o meu muito obrigada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.